

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoje studentů se sluchovým postižením vzdělávaných pomocí orální
metody ke komunikaci ve znakovém jazyce

Attitudes of students with hearing disability educated by the oral method to
communication in Sign language

Natálie Vopavová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Hradilová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postoje studentů se sluchovým postižením vzdělávaných pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 01.05.2020

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Tereze Hradilové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a cenné rady. Děkuji také paní ředitelce PhDr. Olze Maierové ze školy Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27, která mi umožnila provedení výzkumu právě v této škole. A také děkuji všem participantům výzkumu za ochotu poskytnout rozhovor ke zpracování praktické části práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se snaží přiblížit, jaký mají postoj studenti se sluchovým postižením, kteří jsou vzdělávání pomocí orální metody, ke komunikaci ve znakovém jazyce.

Teoretická část se opírá o poznatky ze surdopedie, zabývá se problematikou sluchového postižení (klasifikací sluchového postižení, psychosociálními aspekty osob se sluchovým postižením atd.). Dále je v práci popsáno vzdělávání a péče o osoby se sluchovým postižením nejen v současnosti, ale i z historického hlediska. Text se poté věnuje komunikačním přístupům u osob se sluchovým postižením – zejména znakovému jazyku, prstové abecedě a odezírání.

Praktická část je provedena formou polostrukturovaného rozhovoru, který se zaměřuje na to, jaký komunikační systém studenti preferují, jak dotazovaní nahlízejí na orální metodu, jakým způsobem komunikují mimo areál školy apod.

KLÍČOVÁ SLOVA

surdopedie, orální metoda, znakový jazyk, komunikace

ABSTRACT

The Bachelor thesis is attempting to give an idea of what is the stand of students with hearing disability educated by the oral method, on communication in sign language.

The theoretical part is based on findings from deaf education. It is looking into the topic of hearing disability (classification of hearing disability, the psychosocial aspects of people with hearing disabilities, etc.) Furthermore, the thesis describes not only the contemporary education and care for persons with hearing disability but also looks at the historical stance of this topic. The text then discusses the approach in the communication of people with hearing disability – mainly sign language, fingerspelling and lip-reading.

The practical part is done in a form of half structured discussion focused on what communication system the students prefer, how the respondents view the oral method, in what manner they communicate outside of school, etc.

KEYWORDS

Deaf education, oral method, Sign language, communication

Obsah

Úvod	6
1 Sluchové postižení.....	7
1.1 Četnost sluchového postižení.....	7
1.2 Dělení sluchového postižení	8
1.3 Psychosociální aspekty osob s vadami sluchu	10
2 Historie vzdělávání a péče o osoby se sluchovým postižením	13
2.1 Období individuálního vzdělávání osob se sluchovým postižením	14
2.2 První ústavy	15
2.3 19. století.....	17
2.4 Historie péče u nás	19
3 Vzdělávání studentů se sluchovým postižením v současnosti.....	22
3.1 Komunikační systémy.....	22
3.2 Vzdělávací přístupy	27
3.3 Aktuální přehled škol pro osoby se sluchovým postižením v ČR	29
4 Výzkumná část	35
4.1 Popis výzkumu.....	35
4.2 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu	38
4.3 Interpretace výsledků	38
4.4 Shrnutí výzkumu.....	45
Závěr.....	47
Seznam použitých informačních zdrojů	48
Seznam příloh	52

Úvod

Orální metoda jakožto přístup ke vzdělávání osob se sluchovým postižením je zaměřena na logopedickou péči, na odezírání a na rozvoji mluvené řeči. Snaží se o co největší integraci osoby se sluchovým postižením do intaktní společnosti. Dějiny péče a vzdělávání osob se sluchovým postižením se vyznačují spory o to, jestli tato metoda je správná a hledáním jiných přístupů. Dnes již víme, že orální metoda studenta se sluchovým postižením nejlépe přiblíží k intaktní společnosti, ale není pro všechny osoby se sluchovým postižením vhodná. Záleží na mnoha faktorech (jako je stupeň a typ postižení, rodinné zázemí, inteligence).

Znakový jazyk je pro určitou skupinu osob se sluchovým postižením mateřský jazyk. Jedná se především o osoby z komunity Neslyšících, kteří neberou sluchovou ztrátu jako postižení. Znakový jazyk totiž není náhrada za mluvený jazyk, ale je to plnohodnotný komunikační systém. Avšak nekomunikuje jím tolik lidí jako českým jazykem. To ale právě komunitu Neslyšících sblíží.

V první kapitole teoretické části se práce zabývá oblastí sluchového postižení, jeho klasifikací, zásadami komunikace s osobou se sluchovým postižením a psychosociálními aspekty těchto osob. Dále se zaměřuje na vzdělávání a péči studentů se sluchovým postižením z historického hlediska. V poslední kapitole teoretické části je přiblíženo vzdělávání osob se sluchovým postižením v současnosti, jsou zde rozebrány komunikační přístupy jako je například znakový jazyk, prstová abeceda nebo odezírání a také se zde nachází přehled škol pro osoby se sluchovým postižením v České republice.

Praktická část bakalářské práce je realizována formou polostrukturovaného rozhovoru se studenty ze školy Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. Výzkumná oblast se zabývá tím, jak dotazovaní nahlíží na orální metodu, jakým způsobem komunikují mimo areál školy, a to především v prostředí své rodiny. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké mají postoje studenti se sluchovým postižením, kteří jsou vzděláváni pomocí orální metody, ke komunikaci ve znakovém jazyce.

1 Sluchové postižení

Sluchem vnímáme 60 procent informací o okolním světě (Houdková, 2005). Pokud o sluch přijdeme, vytvoří se mezi námi a okolím komunikační bariéra (jak ve vysílání, tak přijímání informací), kvůli níž můžeme přijít například o vztahy s druhými lidmi. Ztráta sluchu dále způsobuje i psychickou zátěž, a to především ze stálého ticha. Jedinec rovněž může přijít o pocit bezpečí, jelikož nemá zvukovou kontrolu nad prostředím (například pokud spí, nemusí ho vzbudit ani nadměrný hluk). Toto všechno ale samozřejmě záleží na stupni postižení.

Postižení je definováno jako nezvratný stav, kdežto handicap je znevýhodnění daného člověka. Znamená to, že nedojde k přizpůsobení potřeb člověka, tím pádem i intaktní člověk se může cítit být handicapován. Každé postižení vytváří specifické překážky pro daný druh postižení a osoba s konkrétní vadou se s nimi musí nějak vyrovnávat (Strnadová, 1998).

Sluchové postižení je svým způsobem jedinečné. Oproti jiným druhům postižení, sluchové postižení totiž vytváří jazykovou a kulturní menšinu. Někteří lidé s tímto postižením nepovažují to, že neslyší, za handicap, cítí se jako příslušníci komunity Neslyšících, která má vlastní jazyk, historii a zvyky (Hradilová, 2019).

Mezilidská komunikace probíhá přes předem definované signály. Díky komunikaci budujeme vztahy s ostatními lidmi, jedná se o přirozenou schopnost člověka. Bez ní nemůže vzniknout žádná společnost, člověk by byl zcela izolován. Většina společnosti využívá ke sdělení jazyk mluvený. Komunita Neslyšících ale komunikuje jazykem založeném na vizuálně-motorickém kódu, tedy jazykem znakovým (Hradilová, 2019).

1.1 Četnost sluchového postižení

Podle Světové zdravotnické organizace¹ je na světě 466 milionů osob se sluchovým postižením a toto číslo bude patrně stoupat (odhadem v roce 2050 bude osob se sluchovým

¹ Deafness and hearing loss. World Health Organization [online]. neuvédno, 2019 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

postižením přes 900 milionů, tedy jeden člověk z deseti). Zhruba jedna třetina lidí starších 65 let je postižena vadou sluchu. Prevalence v této skupině je především v Asii a Africe.

U nás je osob se sluchovým postižením kolem 500 000 tisíc, z čehož největší podíl tvoří nedoslýchaví, u kterých došlo k zhoršení sluchu v pozdějším věku. Zvyšuje se četnost výskytu presbyakuzie, takzvaná stařecká nedoslýchavost. S ní je spojeno zhoršení slyšení vysokých frekvencí, ale i zhoršení porozumění řeči. K této poruše dochází po 60. roce života, kdy začínají ve větším množství odumírat vláskové buňky, které jsou nenahraditelné. Sluchové postižení se ale týká lidí každého věku (Horáková, 2011).

Terminologie

Pojmy vada a porucha je potřeba rozlišit. Porucha je stav dočasný, který lze léčbou napravit, kdežto vada je trvalá. Poruchy sluchu vznikají v době akutních zánětlivých onemocnění, po vyléčení se sluch znovu obnoví. Kdežto vady sluchu jsou nevyléčitelné, nazýváme je tedy sluchovým postižením. Pod ně se řadí i takové vady, které lze mírnit kompenzačními pomůckami (Strnadová, 2002).

1.2 Dělení sluchového postižení

Vzhledem k tématu práce je dělení sluchového postižení popsáno stručně, pouze k získání určitého přehledu. Nejdůležitější je si uvědomit, že skupina osob se sluchovým postižením je opravdu rozmanitá, záleží na druhu postižení, době vzniku a také na kvalitě speciálněpedagogické péče, která je dané osobě poskytována.

Podle Hrubého (1999) se řadí do skupiny osob se sluchovým postižením:

- nedoslýchaví (zhoršení sluchu, ne však úplná ztráta)
- ohluchlí (ztráta sluchu po rozvoji řeči)
- neslyšící či Neslyšící (hluchota před rozvojem řeči, Neslyšící – jazyková menšina)
- osoby s hluchoslepotou
- šelestáři (lidé slyšící ušní šelesty – tinnitus)
- rodiče dětí se sluchovým postižením (vyrovnávání se s postižením dítěte)

Podle místa vzniku postižení

Periferní

Periferní sluchové postižení vzniká ve vnějším, středním či vnitřním uchu a může zasáhnout obě uši, ale také může být pouze jednostranné. Dělí se dále na převodní (konduktivní), kdy je poškozen převod zvuku ve vnějším či středním uchu, tedy sluchové buňky jsou v pořádku, ale správnému slyšení překáží určitá překážka. Druhým typem periferního postižení je percepční (senzoryneurální), kdy dochází k vadě ve vnitřním uchu nebo ve sluchovém nervu. Existuje také smíšené periferní postižení, kdy se tyto příčiny kombinují (Horáková, 2011).

Strnadová (2002) uvádí, že u převodního poškození nedojde k úplné ztrátě sluchu, je to nejběžnější druh sluchového postižení a lze často velmi dobře vykompenzovat používáním sluchadel. Jedinec s daným typem postižení má totiž tzv. fonematický sluch, je schopen vnímat řeč. Kdežto u percepčního poškození dochází ke zkreslení sluchových vjemů a neschopnosti rozlišit mluvenou řeč.

Centrální

Centrální sluchové postižení je méně časté než periferní. Tento druh postižení vzniká v podkorovém a korovém systému sluchové dráhy, tudíž dochází ke špatnému zpracování signálu v mozku (Horáková, 2011).

Podle období vzniku

Vrozené vady

Do této skupiny řadíme vady dědičné, vady získané v časných měsících těhotenství (z důvodu například léčby matky antibiotiky) nebo také vady vzniklé perinatálně (v důsledku protahovaného porodu, nízké porodní hmotnosti apod.) (Horáková, 2011).

Získané vady

Tyto vady lze rozdělit na vady prelingvální, tedy na vady získané před fixací řeči. Tím je myšlena doba přibližně do 6. roku života dítěte. Příčinami v této době bývají infekční choroby jako jsou například příušnice či zánět mozkových blan. Další příčinou může být také například úraz hlavy (Horáková, 2011).

Do získaných vad řadíme také vady postlingvální, tedy od 6. roku života, kdy je už řeč zafixována. Do možných příčin se stejně jako u prelingvální vady řadí infekční choroby, úrazy hlavy, ale navíc sem lze zařadit i nadměrnou zátěž sluchových buněk způsobenou například v hlučném pracovním prostředí (Horáková, 2011).

Mezi těmito druhy vad je velký rozdíl. Pokud člověk přijde o sluch postlingválně, má osvojenou strukturu mluveného jazyka, a tudíž je většinou jeho prioritou zachování znalosti daného jazyka. Oproti tomu člověk, který se narodil se sluchovým postižením či o sluch přišel ještě v době, kdy neměl zcela osvojený mluvený jazyk, může spíše považovat za přirozenou komunikaci ve znakovém jazyce (Hudáková, Motejzíkova, 2005).

Podle stupně postižení

Klasifikace podle Světové zdravotnické organizace², vyhodnocuje se podle výsledků lepšího ucha:

<i>označení</i>	<i>ztráta sluchu</i>
normální sluch	0 až 25 dB
lehká nedoslýchavost	26 až 40 dB
střední nedoslýchavost	41 až 55 dB
středně těžké postižení sluchu	56 až 70 dB
těžké postižení sluchu	71 až 90 dB
velmi závažné postižení	více než 91 dB

Tabulka 1 – stupeň postižení (vytvořena autorkou)

1.3 Psychosociální aspekty osob s vadami sluchu

Psychosociální aspekty se týkají psychické a společenské stránky člověka. U osob se sluchovým postižením mohou být tyto aspekty narušené kvůli nekompletnímu smyslovému vnímání, kvůli špatnému zpracování akustických informací, kvůli komunikační a

2 Grades of hearing impairment. *World Health Organization* [online]. ©2019 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

socializační bariéry, s čímž souvisí i mluvený jazyk jakožto upřednostňovaný komunikační přístup společnosti. Psychosociální aspekty se týkají jak jedince samotného, tak vzájemného vztahu mezi ním a společností (Krahulcová, 2014).

Emoční stabilita

Dítě se sluchovým postižením je vystaveno většímu stresu než dítě intaktní, proto je také více ohrožena jeho emoční stabilita. Dítě s vadou sluchu zažívá častěji frustraci z komunikace, z toho, že nikdo nerozumí tomu, co chce sdělit, ale zároveň také z toho, že dítě nerozumí tomu, co mu někdo říká. Také vztah dítě – rodič je více ohrožen, 90 procent dětí se sluchovým postižením má slyšící rodiče, což vede k tomu, že ani rodina dítěte často zcela nerozumí tomu, co sluchové postižení obnáší. Velký problém u emoční stability těchto dětí je především to, že existuje málo odborníků, kteří chápou danou problematiku a zároveň ovládají český znakový jazyk (Krahulcová, 2014).

Lingvistický kontext

Jazyk je pro nás důležitý především proto, že je to základ lidské komunikace, má pro nás mnoho funkcí, jako je například sdělovací nebo poznávací. Náš pohled na svět je tvořen obrazem specifické kultury, která vzniká mateřským jazykem a biologickou podstatou člověka. Každý jazyk obsahuje část, která je pro všechny jazyky společná, ale zároveň má i svojí jedinečnou složku. Tato jediná složka právě určuje danou kulturu, to, jakým způsobem přemýšlíme, jak mluvíme a jak se následně chováme. Český jazyk je oproti českému znakovému jazyku používán majoritní společností, proto je snaha i lidi s vadami sluchu naučit českému jazyku. Pokud to ale není z nějakého důvodu možné, je samozřejmě podstatné naučit dítě český znakový jazyk, aby mohlo dosáhnout co nejvyššího kognitivního vývoje (Krahulcová, 2014).

Kvalita života

Vzhledem k tématu práce je zde kvalita života osob se sluchovým postižením zmíněna pouze stručně. Nicméně je důležité zabývat se tím, jak vzdělání a mateřský jazyk ovlivňuje osobnost i samotnou kvalitu života.

Kvalita života by se dala definovat jako subjektivní vnímání životní situace. Toto vnímání určuje zdravotní i psychický stav člověka, sociální vztahy, nezávislost (na ostatních i ekonomická). Jak už bylo řečeno, kvalita života je subjektivní záležitost, protože se každý nachází v ojedinelé situaci. Ale je zde snaha kvalitu života objektivně posuzovat, a to podle různých měřítek jako je například úroveň bydlení, hodnocení vztahů. Pro osobu se sluchovým postižením kvalita života představuje často vyrovnání se s žitím v majoritní společnosti, kde převládá český jazyk a zároveň být současně členem minoritní kultury Neslyšících, která používá český znakový jazyk (Krahulcová, 2014).

Vývojová specifika dětí se sluchovým postižením

Sluchové postižení samozřejmě ovlivňuje vývoj dítěte. Děti se sluchovým postižením jsou více odmítány vrstevníky, většinou dochází k dobré první interakci mezi dítětem a matkou, mohou se také vyskytnout poruchy chování či emocionální poruchy. Proto děti se sluchovým postižením potřebují podporu od rodičů k rozvoji sebepojetí a také vyžadují pomoc od vrstevníků k získávání sociálních dovedností (Potměšil, 2007).

2 Historie vzdělávání a péče o osoby se sluchovým postižením

Lidé se zdravotním postižením žili po dlouhá staletí na okraji společnosti a lidé s vadami sluchu nebyli výjimkou. Tzv. hluchoněmost³ byla vnímána jako duševní choroba (Poul, 1996).

Ve starověku probíhalo vzdělávání v rodinném kruhu, docházelo k prostému napodobování toho, co dělali dospělí. Dítě, které neslyšelo, bylo ve starověkém Řecku a Římě odňato rodině a usmrceno. Naopak Židé měli za to, že zdravotní postižení vznikla vůlí Boha, a proto lidi s postižením chránili (Hrubý, 1999).

Největším učencem ve starověku, který se zabýval vadami sluchu, byl Aristoteles (384–322 př. n. l.). Ten se věnoval poznávání světa v opravdu širokém kontextu. V jeho spisech lze najít jak poznatky o metafyzice, tak jeho myšlenky ohledně politiky. Je nutné podotknout, že se ale v některých věcech mýlil. To se později špatně vyvracelo, protože pro katolickou církev byl velická autorita. Aristoteles ve svém spisu *Historia animalium* (Historie živočichů) popsal to, že ti, co neslyší od narození rovněž nemluví. Také napsal, že vše, co přijímá naše vědomí, musí projít nějakým smyslovým orgánem, a tudíž pokud nám sluchový orgán nefunguje, část vědomostí musíme postrádat. Tato sdělení byla pro osoby se sluchovým postižením katastrofická, jelikož kvůli nim se nikdo jejich vzdělávání nevěnoval až do 16. století (Hrubý, 1999).

Dalším, kdo se věnoval hluchoněmotě, byl sv. Augustin (354–430). Ten se nechal pokřtít až ve 33 letech, ale byl pro křesťanství velmi významný. Chápal toto náboženství jako formu vykoupení z hříchů. K posmrtnému spasení však dojde až po konání dobrých skutků na Zemi. To vedlo k lepšímu postavení osob se zdravotním postižením, bohužel to se netýkalo neslyšících⁴. Sv. Augustin totiž vnímal ucho jako bránu ke spasení a jelikož osoby s vadami sluchu nemohou vnímat kázání v kostele, nemohou být tudíž ani věřící (Hrubý, 1999).

³ Termín hluchoněmost není přesný, a proto se už nepoužívá, nicméně je zde použit pro to, že v té době se opravdu myslelo, že člověk, který má vadu sluchu zároveň nemůže mluvit.

⁴ Použitím termínu neslyšící je vyjádřeno, že osoby se sluchovým postižením do rozšíření používání sluchadel byli většinou opravdu neslyšící (Hrubý, 1999).

2.1 Období individuálního vzdělávání osob se sluchovým postižením

První vzdělávání osob se sluchovým postižením, které je doloženo písemnými důkazy, se uskutečnilo až v 16. století, a to ve Španělsku. Průkopníkem byl Pedro Ponce de Leon, jenž vychoval čtyři děti z rodiny de Velasco, které měly dědičnou ztrátu sluchu. Dalšími, kdo se věnovali vzdělávání dětí se sluchovým postižením, byli Manuel Ramirez de Carrión (1579–1652) a Juan Pablo Bonet (1579–1652). Carrión rozvíjel u dětí především písmo a až spolu se čtením probíhala výuka artikulace. Bonet vymyslel jednoruční prstovou abecedu a napsal v roce 1620 *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Převedení slov v jednoduché prvky a umění, jak učit hluché mluvit). V této knize je popsáno, jak dosáhnout mluvené řeči (postupnou artikulací hlásek a slov), a jak se naučit odezírat. Tato publikace je důležitá, jelikož změnila pohled na vzdělávání osob se sluchovým postižením a přehodnotila možnosti zapojení těchto lidí do společnosti (Poul, 1996).

V 17. století se věnuje problematice sluchového postižení anglický lékař John Bulwer (1606–1656). Ten sepsal celkem tři knihy zabývající se tímto tématem. První s názvem *Chirologia, or the Natural Language of the Hand* (Chirologie aneb přirozená řeč rukou) obsahuje prstovou abecedu. Druhá kniha, která s ní souvisí, se jmenuje *Chironomia or the Art of Manuall Rhetoricke* (Chironomie aneb umění manuální rétoriky) a popisuje znaky. Obě dvě byly vydány v roce 1644. Třetí kniha vyšla v roce 1648 pod názvem *Philocophus, or the Deaf and Dumb Man's Friend* (Philocophus aneb hluchoněmý přítel). Tato kniha je první publikací zabývající se systematicky odezíráním (Hádková, 2016).

Své názory na vzdělávání neslyšících také popsal Angličan George Dalgarno (1626–1687) v knize *Didascalocophus, or the Deaf and Dumb Man's Tutor* (Didascalocophus aneb vychovatel hluchoněmého) v roce 1680. Za nejdůležitější považoval naučit děti číst a psát, ne odezírání. Dalgarno vymyslel i svou vlastní prstovou abecedu, která byla nakreslena na rukavici. Člověk si tuto rukavici oblékl a daná písmena na ní ukazoval. Tato metoda se využívala i u osob s hluchoslepotou (Hrubý, 1999).

Autorem první obouruční prstové abecedy byl anglický profesor John Wallis (1616–1703) (Hádková, 2016). Je považován za zakladatele vědecké fonetiky. Popsal hlásky, třídil je podle místa artikulace, tvaru úst a směru výdechového proudu, dále se zaměřoval i na to, jak

mluvidla fungují. Jeho poznatky byly aplikovány úspěšně na výuku mluvené řeči u osob se sluchovým postižením (Poul, 1996).

Zakladatel orálního přístupu ve vzdělávání neslyšících je švýcarský lékař Johann Konrad Amman (1669–1724). Sepsal dvě knihy, první z nich pod názvem *Surdus Loquens* (Hluchý mluvící) a druhá se jmenovala *Dissertatio de Loquela* (Pojednání o řeči). Přestože byl propagátorem oralismu, sám písemně přiznal, že si důsledně vybíral své žáky. Přijímal pouze ty, u kterých očekával, že tato metoda bude úspěšná. Jako první popsal použití logopedického zrcadla, také využíval ohmatávání chvění hlasivek. Jeho knihy se velmi rozšířily a byly inspirací pro další učitele osob se sluchovým postižením (Hrubý, 1999).

Ve Francii se okolo roku 1669 narodil Etienne de Fay (1669–1747), který byl od narození neslyšící. Ten byl ve svých pěti letech předán na výchovu do opatství sv. Jana v Amiens. Bohužel se neví, kdo Etienna učil, ale je známo, že se naučil nejen číst a psát, ale také se věnoval matematice, geometrii, mechanice, kreslení a historii. Etienne de Fay se stává architektem, řezbářem i knihovníkem. Důležité je, že učil i několik neslyšících žáků pomocí znakového jazyka. Jeho nejznámějším žákem byl Azy d'Etavigny. Toho po Etiennově smrti dále učí Jacob Pereira (Hrubý, 1999).

Poul ve své publikaci (1996) uvádí, že Jacob Rodriguez Pereira (1715–1780) se narodil ve Španělsku, chvíli pobyl v Portugalsku, až se nakonec usadil ve Francii. První žákyní, kterou začal učit, byla jeho vlastní sestra. Poté učil více žáků, jak už bylo výše uvedeno, například Azyho d'Etavigny. Postupně začal být považován za dobrého učitele, psal články do novin, ale svůj postup učení držel v tajnosti. Lze ho však částečně odhalit ze zpráv jeho žáků. Potřeboval 12-15 měsíců k tomu, aby dítě začalo vyvozovat mluvu. Využíval zbytky sluchu i vibrace, kdežto používání znaků umožňoval pouze na začátku práce. Předělal jednoruční španělskou manuální abecedu do francouzštiny a nazval ji daktylogií.

2.2 První ústavy

V 18. století a na počátku 19. století začínají postupně vznikat tzv. státní školy, do té doby byly pouze soukromé či církevní. V Rakousku byla zavedena v roce 1775 organizace školství. Všeobecný školský zákon obsahoval i to, že škola je pro všechny. Nicméně povinnou školní docházku pro děti se sluchovým postižením zavedli na našem území až

komunisté v roce 1948. V Anglii byla oproti Rakousku dost rozdílná situace. Vzdělání bylo považováno za velkou zbraň, kterou by mohli poddaní využít proti šlechtě. Nicméně i zde vznikají školy, jen nejsou státní, ale charitativní (a to i včetně škol pro neslyšící). Ve Francii vzniká předchůdce ministerstva školství, kde se začínají věnovat vzdělávání obecně, ale právě i vzdělávání neslyšících (Hrubý, 1999).

Hádková ve své publikaci (2016) uvádí, že první veřejný ústav pro hluchoněmé byl založen v Paříži v roce 1770. Zakladatelem byl Charles Michel de l'Épée (1712–1789). V tomto ústavu byly vzdělávány i chudé děti, což byl obrovský posun. Épée se velmi zastával komunikace pomocí posunků – znaků a uznával znakový jazyk jakožto mateřský jazyk neslyšících. Využíval znaky, které již neslyšící používali, ale jelikož nebyly dostačující, vymýšlel i své vlastní. Byl přesvědčen, že neslyšící dokážou myslet ve znacích. Poul (1996) také zmiňuje, že Épée nedělal žádné tajnosti ve vzdělávacím přístupu, naopak vše předával dál. Zajímavé je, že cílem jeho výchovy byla mluvená řeč. Znakový jazyk a písemná forma jazyka měly být jakýsi předstupeň k mluvení, k vytvoření dobré komunikace. Épée vnímal, že jen díky používání mluvené řeči se mohou neslyšící vrátit do společnosti. Ale vzhledem k velkému zájmu o výuku, byl Épée nucen zkracovat dobu školní docházky, tudíž se k mluvené řeči nedostal.

Poté, co Épée zemřel, se stal ředitelem školy jeho žák Roch Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822). V roce 1791 se mění název Épéeovy školy na Národní institut neslyšících. V této době probíhala ve Francii revoluce, která ovlivnila i Sicardův život. Byl uvězněn a odsouzen k smrti za to, že je nekonformní kněz. Naštěstí se jeho žáci rozhodli sepsat petici, aby byl Sicard propuštěn. Tak se také nakonec stalo. Francouzská revoluce však byla natolik bouřlivá, že Sicard nakonec musel z Paříže odejít. Když byl v exilu, sepsal několik knih. Nejzásadnější je *Théorie des Signes* (Teorie znaků). Tato kniha je považována za první slovník znakového jazyka. (Hrubý, 1999) Sicard pokračoval v Épéeově metodě překladu, tedy v tom, že je důležité nejprve myšlenku vyjádřit znaky, pak formou písemného záznamu až nakonec mluvenou řečí. Stejně jako Épée se však k mluvené řeči nedostal. Prosazoval také to, že žák má hledat řešení, a ne pouze opakovat z paměti to, co se naučil od učitele (Poul, 1966).

Spolu se Sicardem působil v Národním institutu neslyšících také doktor Jean Marc Caspard Itard (1775–1838). Ten s dětmi dělal sluchová cvičení a založil třídu pro děti se zbytky sluchu, kde se snažil s dětmi rozvíjet artikulaci (Poul, 1996).

V roce 1822, tedy když Sicard umřel, se začíná používat výraz francouzská metoda. Tím je myšlena metoda vzdělávání neslyšících pomocí znakového jazyka a prstové abecedy (Hrubý, 1999). Díky této metodě se mohl začít lingvisticky rozvíjet znakový jazyk (Krahulcová, 2014).

Oproti tomu existuje tzv. metoda německá, symbolizující oralismus. Zakladatelem této metody je Otto Lassius (?–1779). Nicméně za hlavního otce této metody je považován Samuel Heinicke (Hrubý, 1996).

Samuel Heinicke (1727–1790) měl velmi rozmanitý život. Když mu bylo 23 let, utekl od rodičů, vstoupil do armády, začal se vzdělávat a také se stal soukromým učitelem. Během Sedmileté války byl zajat, načež utekl nejen ze zajetí, ale i z armády. Poté začal studovat na univerzitě a v Hamburku opět učil děti (i neslyšící). Nakonec se stal ředitelem školy v Eppendorfu, kde vzdělával neslyšící děti. V roce 1778 Friedrich August Saský zakládá Ústav pro neslyšící děti a jeho vedení předává Heinickovi. Heinicke může zdokonalovat svoji metodu, která spočívá v rozvoji mluvené řeči u neslyšících dětí. Považuje totiž mluvu za božský dar člověku, je to důkaz lidství. Heinicke byl odpůrce Epého myšlenky, že zrak může nahradit sluch, naopak měl za to, že chuť je úzce spojená se sluchem. Proto k rozvoji řeči používal různé tekutiny. Dále se Heinicke domníval, že je potřeba začít s rozvojem řeči okamžitě, řeč podle něj buduje myšlení. Znak naopak jen blokuje v mozku představu a dané slovo (Poul, 1966).

2.3 19. století

Na začátku 19. století postupně vznikají školy pro neslyšící po celé Evropě. Některé státy (jako Dánsko, Norsko, Švédsko, Anglie, Německo) mají zavedenou dokonce i povinnou školní docházku pro neslyšící. Jako první se pokusí o integraci neslyšících Němec Johann Baptista Graser (1766–1841). Zakládá speciální třídy pro neslyšící při běžných školách. Nakonec se ale tento nápad neujal, jelikož k takovému zavedení nebyl dostatek prostředků (Hrubý, 1999).

Největší osobností 19. století byl bezpochyby pro osoby se sluchovým postižením Friedrich Moritz Hill (1805–1874). Hill se snažil o to, aby žáci rozvíjeli mluvenou řeč přirozeně, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, upevňovat si již naučené věci. Komunikace pomocí přirozených znaků mu nevalila, ale nepoužíval prstovou abecedu. Sepsal 7 pravidel pro učitele, z nichž stojí za zmínku třeba pravidlo rozdělovat učení do menších částí, které se opakují, či to, že učitel se má snažit, aby dítě samo chtělo mluvit. Hill napsal mnoho učebnic a knih, byl velice uznávaný. Podle pražského ředitele Václava Frosta byl Hill prvním evropským učitelem řeči neslyšících dětí (Poul, 1996).

Velikým přelomem ve vzdělání neslyšících bylo založení Gallaudetovy univerzity v USA v roce 1857. To je jediná vysoká škola pro osoby se sluchovým postižením, kde se ke komunikaci používá znakový jazyk. Na založení této univerzity se zasloužil Amose Kendall, státní úředník, který pro postavení školy věnoval část svých pozemků a přesvědčil Kongres ke zřízení *The Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind* (Kolumbijský institut pro vzdělávání hluchoněmých a slepých). Také jmenoval prvním ředitelem školy Edwarda Minera Gallaudeta (Hrubý, 1999).

Oproti tomu se v Evropě stala událost, která zcela podpořila oralismus ve vzdělávání osob se sluchovým postižením. Byl tím tzv. Milánský kongres, Mezinárodní sjezd učitelů neslyšících v Miláně v roce 1880. (Hádková, 2016) V publikaci od Poula (1996) se lze také dočíst, že kongres zamítá i metodu vzdělávání, kdy se kloubí mluvený jazyk se znakovým. Jediný příspěvek na tomto kongresu, který hájil znakový jazyk, byl od Edwarda Minera Gallaudeta (Hrubý, 1999).

Po kongresu tedy začala po celé Evropě (a nejen v Evropě) výuka podle orální metody. Tuto metodu propagoval v Anglii Thomas Arnold (1816–1897), v USA Alexander Graham Bell (1847–1922) a v Německu Johannes Valter (1842–1916). Především Valter byl velmi známý, a to i u nás (Hádková, 2016). Valter zcela zakázal při výuce používání jakýkoliv posunků, vyvozoval artikulaci u dětí postupně skládáním hlásek, slabik a slov. To bylo velmi náročné a často to vedlo k opožděnému duševnímu vývoji dětí (Krahulcová, 2014).

Jelikož orální metoda nevyhovovala všem, začaly vznikat tzv. mateřské metody. Prvními propagátorkami těchto metod byly Emma Garretová (1834–1897) a Mary Garretová (1839–

1925) z USA. Na orální metodě kritizovaly především právě to, že může dojít k opožděnému vývoji dítěte. Proto nacvičovaly s dětmi i psanou formu jazyka a soustředily se na to, aby děti učily pojmenovávat pouze ty předměty, které mohou vidět či prožívat a jejich vyslovení jim přinese nějaký zážitek (Krahulcová, 2014).

Alexander Hellin (1877–1930) vymyslel tzv. belgickou orální metodu. Principem této metody bylo to, že se dítě může naučit odezírat dříve, než plně ovládá mluvený jazyk. Mluvidla vytváří slova a věty, aniž by člověk nejprve vyvozoval jednotlivé hlásky. Proto také například učení se psát probíhalo tak, že žáci psali, co přečetli, rovnou celá slova, a ne jednotlivá písmena. Postupem času se jejich písmo zdokonalilo (Krahulcová, 2014).

2.4 Historie péče u nás

První ústav pro neslyšící v Čechách je založen 7.12.1786 pod názvem Ústav pro hluchoněmé v Praze. Ústav zřídila Pražská zednářská lóže na oslavu návštěvy císaře Josefa II. v Praze (Hrubý, 1999). Zařízení často měnilo sídlo, nejprve bylo umístěno do budovy naproti Novoměstské radnici, dále se přestěhovalo do Lipové ulice, Faustova domu, a dokonce i do Chomutova. Nakonec bylo přemístěno v roce 1902 do zahrady Kinských (Hádková, 2016).

Prvním ředitelem tohoto ústavu se stává Karel Berger (1743–1806), který učil děti především číst a psát pomocí prstové abecedy. Jeho vzorem byl ředitel vídeňského ústavu Friedrich Stork (1746–1823). Ten se zabýval rozvojem písma u dětí. Vnímal ho jako nejdůležitější formu komunikace a mluvená řeč byla podle něj k písmu pouhým prostředkem (Hádková, 2016).

Zajímavým faktem je to, že se děti v Ústavu pro hluchoněmé v Praze vzdělávaly v německém jazyce. Až v roce 1836 se začalo vyučovat i v češtině, bilingvismus zde zůstal do roku 1932 (Poul, 1966).

O zavedení českého jazyka do výuky neslyšících se zasloužil hlavně František Herrman Czech (1788–1847). Považoval za důležité, aby se neslyšící naučili řeč, která se používá v jejich okolí. Také se snažil zobecnit vzdělávání neslyšících a sepsal řadu knih (Poul, 1966).

V Čechách a na Moravě postupně vznikají další ústavy jako například v roce 1832 v Brně, v roce 1858 v Litoměřicích a v roce 1871 v Českých Budějovicích (Hádková, 2016). Se

zakládáním nových ústavů se také formují metody vzdělávání neslyšících u nás. V Čechách se vyučuje pomocí Frostovy metody, na Moravě pomocí Vatterovy metody (Krahulcová, 2014).

Václav Frost (1814–1865) byl ředitelem Ústavu pro hluchoněmé v Praze, v letech 1841–1865. Snažil se o to, aby se ve vzdělávání neslyšících používal jak mluvený, tak znakový jazyk. Mluvenou řeč rozvíjel ve speciálních hodinách, znakový jazyk byl použit například při výuce náboženství. Podle něj nebylo možné učit žáky podle orální metody, a to především z důvodu krátké doby školní docházky (Krahulcová, 2014).

Po Frostově smrti se stal ředitelem Ústavu pro hluchoněmé v Praze Václav Kořátko (1810–1876). Kořátko napsal první učebnice pro neslyšící v českém jazyce, které se jmenovaly Čítanka a Slabikář pro hluchoněmé. V té době působil v tomto ústavu jako učitel Karel Kmoch (1839–1913) a ten vytvořil Obrázkovou učebnici náboženství pro neslyšící. Když Kořátko zemřel, stal se ředitelem ústavu právě Kmoch (Hádková, 2016).

Významným učitelem neslyšících byl Karel Malý (1846–1916). Snažil se o to, aby hláskování řeči vycházelo ze specifických prožitků dětí. Tento nápad sepsal do knihy Cvičení řeči, která vyšla v roce 1895. (Krahulcová, 2014) Podle Malého se měli nejprve děti učit vyslovovat samohlásky a až později souhlásky (Hádková, 2016).

Po Milánském kongresu se tedy u nás začalo vzdělávat pouze pomocí orální metody (konkrétně od roku 1894) (Krahulcová, 2014). Ale až od roku 1948 byla zavedena povinná školní docházka pro osoby se sluchovým postižením (Hrubý, 1999). Jiné vzdělávací metody (totální komunikace a bilingvální metoda) se začínají formovat po uzákonění znakového jazyka jakožto přirozeného jazyka osob se sluchovým postižením (zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob).

V ČR byly do roku 1991 rozděleny školy pro děti se sluchovým postižením na školy pro nedoslýchavé, pro neslyšící a školy pro žáky se zbytky sluchu. Rozřazení dětí probíhalo především podle výsledků audiogramu (Komorná, 2008). V roce 1991 byla tato kategorizace zrušena a školy se přejmenovaly jednotně na školy pro žáky se sluchovým postižením (Krahulcová, 2014).

Celý koncept vzdělávání osob se sluchovým postižením se začal pomalu měnit po vzoru zahraničních odborníků, ale také díky přijetí různých mezinárodních smluv jako je např. Úmluva o právech dítěte (Krahulcová, 2014). To samozřejmě vedlo i k rozvoji nových vzdělávacích přístupů, které se před tím v naší zemi nepoužívaly, a to k rozvoji totální komunikace a bilingválnímu přístupu (Jabůrek, 1998).

3 Vzdělávání studentů se sluchovým postižením v současnosti

Vzdělávání studentů se sluchovým postižením spadá do problematiky surdopedie. Surdopedie (z latinského slova surdus – hluchý a řeckého paideia – výchova), podobor speciální pedagogiky, se věnuje právě vzdělávání, ale i výchově a rozvoji osob se sluchovým postižením (Komorná, 2008).

Obecným cílem celé speciální pedagogiky je co největší rozvoj jedince se zdravotním postižením a také maximální socializace tohoto člověka do společnosti (Pipeková, 2006). Speciální pedagogika úzce souvisí s mnoha obory, např. s pedagogikou, medicínou a filosofií (Slowík, 2007).

Obor speciální pedagogika se u nás začal vyvíjet na přelomu 19. a 20. století. Ale přímo termín speciální pedagogika, cíle a definice oboru jsou popsány až v 70. letech pod záštitou profesora Miloše Sováka (1905–1989). Miloš Sovák také rozdělil speciální pedagogiku na jednotlivé podobory jako je logopedie, psychopedie, dále např. právě surdopedie (Slowík, 2007).

3.1 Komunikační systémy

Typy komunikačních systémů vychází ze zákona č. 384/2008 Sb., O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Osoby se sluchovým postižením mají právo si svobodně vybrat, jaký komunikační systém budou využívat a tato volba musí být respektována. V tomto zákonu jsou uvedeny přesné druhy komunikačních systémů, kromě českého znakového jazyka to jsou systémy vycházející z českého jazyka (jako např. znakovaná čeština, prstová abeceda, Lormova abeceda a další).

Pokud chceme komunikovat s osobou se sluchovým postižením, měli bychom dodržovat několik zásad. První takovou zásadou je samozřejmě navázat oční kontakt, aby dotyčná osoba věděla, že s ní chceme hovořit. Hned poté je důležité zjistit, jak tento člověk komunikuje, jestli mluví, odezírá, píše či např. používá znakový jazyk. Není důvod během rozhovoru s osobou se sluchovým postižením zvyšovat hlas, ale samozřejmě pokud je komunikace založena na odezírání, je dobré snažit se zřetelně artikulovat. Důležité informace můžeme raději napsat na papír. Pokud probíhá konverzace prostřednictvím

tlumočníka, tak se během hovoru stále soustředíme na osobu se sluchovým postižením. Nejdůležitější zásadou je snažit se projevit ochotu a zjišťovat, jaká forma komunikace vyhovuje danému jedinci nejvíce, protože rozhodně ne všechny osoby se sluchovým postižením komunikují stejně (Strnadová, 2007).

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk byl u nás poprvé uveden v zákonu č. 155/1998 Sb., O znakové řeči, a to pod termínem znaková řeč. Znaková řeč měla sdružovat český znakový jazyk a znakovanou češtinu. Pojem znaková řeč už neexistuje, jelikož je v platnosti novější zákon č. 384/2008 Sb., O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Nicméně už v zákonu č. 155/1998 Sb., O znakové řeči byl český znakový jazyk uznán jako plnohodnotný a přirozený komunikační systém, který má základní atributy jazyka jako je znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr.

Znakový jazyk je stejně jako každý jiný jazyk tvořen systémem jednotek a pravidel, má svou vlastní slovní zásobu a gramatiku. Oproti mluvenému jazyku se ale neopírá o zvuk, je vnímám především zrakem. Jedná se o jazyk založený na tvarech, pozicích a pohybu, je to tedy jazyk vizuálně-motorický. Znakový jazyk se skládá z manuální a nemanuální složky. Manuální složka představuje místo tvoření znaku, tvar a pohyb ruky, dále orientace dlaně, orientace prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem. Nemanuální složka je tvořena mimikou a gestikulací (Macurová, 2001).

V dřívějších dobách bylo časté srovnávat znakový jazyk s mimikou, pantomimou či gestikulací. Až v 60. letech 20. století dokazuje americký jazykovědec W. Stokoe, že znakový jazyk je plnohodnotný jazykový systém, který má své specifické struktury, ale důležité je, že se jedná o přirozený jazyk. Od té doby vzniká mnoho studií o lingvistice znakových jazyků. Například se zjistilo, že vizuálně-motorické jazyky se stejně jako mluvené zpracovávají v krátkodobé i dlouhodobé paměti. U nás se začal lingvistice českého znakového jazyka věnovat až Institut pro neslyšící v Berouně v 90. letech (Macurová, 2001).

Znakový jazyk je od toho mluveného odlišný především simultánností a existencí v trojdimenzionálním prostoru. Zjednodušeně řečeno simultánnost znamená, že v jednu chvíli je možné vyjádřit dvě informace najednou. To je dáno tím, že znakový jazyk není jen

vyjádřen pohybem rukou, ale i mimikou a pohybem hlavy. Tím pádem lze dva výrazy vnímat současně. Existence trojdimenzionálního prostoru zase znamená, že prostor je ve vyjádření různě používán, například při vyprávění pro změnu rolí (Macurová, 2001).

Český znakový jazyk není zcela jednotný, některé znaky se i na území České republiky liší, například jsou patrné rozdíly mezi některými znaky v Praze a v Olomouci. Je to dáno tím, že se jako každý jiný jazyk i znakový jazyk vyvíjí a jeho největší rozvoj probíhal na místech, kde byly školy pro žáky se sluchovým postižením. Také se samozřejmě liší jeho formální a neformální stránka (Macurová, 2001). Existuje i dětská verze českého znakového jazyka, žargon mládeže, a i v tomto jazyku jsou patrné generační rozdíly (Strnadová, 1998).

Český znakový jazyk většinou používají hlavně lidé z komunity Neslyšících. Tedy ti, kteří se cítí být příslušníky určité skupiny, která má svou historii, kulturu a zvyky. Většinou do této skupiny patří lidé, kteří získali vadu sluchu prelingválně (či mají vrozenou vadu) a také například jejich rodiče. Dále český znakový jazyk ke své práci samozřejmě využívají tlumočníci znakového jazyka. Není známý přesný počet lidí, kteří se českým znakovým jazykem dokáže dorozumět.

Na závěr této kapitoly týkající se znakového jazyka je důležité vyvrátit několik mýtů. Znakový jazyk není mezinárodní, vznikl postupně v jednotlivých zemích. Jak již bylo řečeno, lze najít i rozdíly mezi znakovým jazykem v Čechách a na Moravě. Dalším mýtem je to, že znakový jazyk nemá gramatiku. Český znakový jazyk má vlastní gramatický systém, který není totožný s českým jazykem. S tím také souvisí to, že se nedá mluvit a zároveň znakovat českým znakovým jazykem, právě z důvodu, že znakový jazyk nekopíruje gramatikou český jazyk. Další častou domněnkou bývá, že znakovým jazykem lze vyjádřit pouze konkrétní věci. I toto je potřeba vyvrátit, znakovým jazykem se dají samozřejmě vyjádřit myšlenky, ale také se v něm dá ztvárnit například hudba (Hradilová, 2019).

Znakovaná čeština

Jedná se o umělý systém, který vymysleli slyšící, aby se lépe dorozuměli s osobami se sluchovým postižením. Dalo by se říci, že jde o kombinaci českého jazyka, znaků z ČZJ a odezírání. Podstata tohoto systému totiž spočívá v tom, že se artikuluje věta v českém jazyce a zároveň se znakuje, a to především znaky, které se používají v českém znakovém jazyce

(Hrubý, 1999). Oproti českému znakovému jazyku nemá mimika gramatickou funkci (Hádková, 2016).

Znakovaná čeština vychází z gramatiky českého jazyka, slova ve větách jsou složena stejně. Tento systém může pomoci nedoslýchavým či postlingválně ohluchlým, jelikož už ovládají český jazyk. Ti pak během komunikace většinou odezírají, dané znaky jim jen pomáhají doplnit si to, co nestihli okoukat z úst (Hrubý, 1999).

Prstová abeceda (daktylotika)

Prstová abeceda dle zákona č. 384/2008 Sb., O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob slouží k zobrazení jednotlivých písmen abecedy českého jazyka a probíhá pomocí jedné či obou rukou (tedy existuje prstová abeceda jednoruční i dvojruční). Nejčastěji je prstová abeceda používána při hláskování cizích slov, odborných termínů, jmen apod.

Tento systém samozřejmě počítá se znalostí českého jazyka, a to i se znalostí písemné formy. Prstová abeceda je pomalá, proto není vhodné využívat ji jako jediný prostředek komunikace s osobou se sluchovým postižením. Slouží spíše k dovysvětlení při odezírání. Prstová abeceda je často využívána ve školách pro děti se sluchovým postižením, a to především při rozvoji čtení, kdy slouží k lepšímu zapamatování slov. V České republice se používá více prstová abeceda dvojruční (Horáková, 2011).

Vizualizace mluvené češtiny

Jedná se o zdůraznění artikulace při mluveném projevu. Slouží k lepšímu odezírání (Hádková, 2016).

Písemný záznam mluvené řeči

Písemný záznam mluvené řeči je simultánní přepis mluveného jazyka do písemné podoby (Hádková, 2016).

Lormova abeceda

Tato abeceda je především využívána osobami trpící hluchoslepotou. Probíhá formou dotyků na dlaň ruky, každé písmeno má určené své specifické místo právě na dlani

(Hádková, 2016). Jako pomůcka při učení Lormovy abecedy slouží rukavice, kde jsou tato písmena zakreslena (Hradilová, 2019).

Daktylografika

Při daktylografice se kreslí velká tiskací písmena do dlaně (Hádková, 2016). Jedná se tedy také o komunikační systém využívaný hlavně osobami s hluchoslepotou.

Braillovo písmo s využitím taktilní formy

Při užití Braillovo písma s využitím taktilní formy se kombinuje Braillovo písmo s dotyky. Odesílatel se dotýká dvou prstů příjemce předem určenými doteky (Krahulcová, 2014).

Taktilní odezírání

Principem taktilního odezírání je ohmatávání vibrační hlasivek řečníka (Hádková, 2016).

Vibrační metoda Tadoma

Vibrační metoda Tadoma je založena na ohmatávání nejen vibrační hlasivek mluvčího, ale také ohmatávání jeho čelistí, obličejových svalů a rtů (Hádková, 2016).

Odezírání

Odezírání jako takové není přímo uvedeno v zákonu č. 384/2008 Sb., O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, nicméně pro osoby se sluchovým postižením je velmi důležité, protože pokud ho dokáží optimálně využívat, mohou se lépe integrovat do společnosti. Odezírání lze jednoduše definovat jako vnímání orální mluvy zrakem (Strnadová, 1998).

Trénink odezírání je velmi individuální a v podstatě probíhá celý život. Každý se musí naučit odezírání sám, lze pouze poradit, nasměrovat apod. Avšak schopnost umět odezírat není dána pouze častým tréninkem, člověk k tomu musí mít určité vlohy. Samozřejmostí je znát dobře daný mluvený jazyk, nelze odezřít slova, která jedinec nezná. Schopnost odezírat vzrůstá do 11. věku dítěte, poté už spíše stagnuje. Děti, které už umějí mluvit a postupně přicházejí o sluch, se mohou naučit odezírat samy. (Strnadová, 1998). Faktory, které ovlivňují vývoj řeči, jsou frekvence řeči osob k dítěti, věk, kdy je přidělena vhodná kompenzační pomůcka, míra ztráty sluchu, věk, kdy začal trénink řeči a neverbální inteligence (Jungwirthová, 2015).

Krahulcová (2014) ve své publikaci vyjmenovává vnitřní a vnější podmínky odezírání. Mezi vnitřní podmínky řadí zejména znalost mluveného jazyka odezírajícího (slovní zásoba, gramatika, úroveň vývoje řeči), dále také psychický stav osoby, momentální ochota odezírat a míra únavy. Do vnějších podmínek odezírání pak spadá zrakový kontakt a vyhovující světlo dopadající na osobu, která mluví. Dalším důležitým aspektem je přiměřená vzdálenost (0,5 – 4 metry) během hovoru a také například způsob, jakým mluvčí artikuluje.

Z těchto podmínek vyplývá, že při rozhovoru s někým, kdo odezírá, je potřeba dodržovat několik pravidel. Zásadní je samozřejmě zajistit dobře osvětlené místo, být otočen čelem k odezírajícímu a udržovat s ním vhodnou vzdálenost. Na začátku rozhovoru je vhodné osobu upozornit, čeho se bude konverzace týkat. Ví poté, jakou oblast slov může očekávat. Dbáme na to, abychom si nezakrývali obličej (není vhodná žvýkačka, cigareta ani sluneční brýle). Je také dobré snažit se nemluvit moc dlouho a neříkat zbytečná slova, řídit se heslem stručně a jasně. Během rozhovoru lze také odezírajícímu klást otázky, abychom zjistili, jestli nás odezřel správně. Pokud pochopíme, že odezírající neporozumí dané větě, je vhodné zkusit ji popsat jinými slovy (Strnadová, 1998).

3.2 Vzdělávací přístupy

Orální metoda

Orální metoda má u nás i ve světě dlouhou historii (viz. kapitola č. 2 Historie vzdělávání a péče o osoby se sluchovým postižením).

Podle Komorné (2008) se orální metoda dá také nazvat monolingválním či monokulturním přístupem. Principem této metody je totiž co nejvíce začlenit dítě se sluchovým postižením do společnosti a to skrz mateřský jazyk většinové společnosti. Zhruba 90 procent dětí s vadou sluchu se rodí do slyšící rodiny, ti pak bývají mluvenému jazyku neustále vystaveni. Pokud umí jedinec mluvit či odezírat, tak je také jednodušeji zapojen do společnosti.

Orální metoda se dá rozdělit na dvě metody a to na metodu unisenzorickou a multisenzorickou. Unisenzorická metoda se věnuje pouze mluvení a rozvoji sluchu, kdežto při multisenzorické metodě se používá i odezírání, čtení a psaní, popřípadě i prstová abeceda (Komorná, 2008).

Cílem orální metody je tedy maximální rozvoj komunikace v mluveném jazyce a to jak v oblasti porozumění, tak v samotném mluvení. Tuto metodu využívají hlavně děti s lehčím typem sluchového postižení, pro které je mluvený jazyk snadněji uchopitelný než pro děti s těžším sluchovým postižením (Komorná, 2008). Artikulace se totiž u jedinců s těžším typem sluchového postižení nevyvíjí spontánně, je proto potřeba nejen zvolit vhodnou kompenzační pomůcku, ale i pravidelně a systematicky rozvíjet řeč pomocí logopedické péče (Hradilová, 2019).

Bilingvální přístup

Bilingvální přístup je založen na českém znakovém jazyce, který je brán jako jazyk mateřský a jazyk primární. Zároveň je ale při tomto vzdělávacím přístupu snaha o to, aby děti rozuměly i mluvenému jazyku, a to především jeho psané formě (Komorná, 2008). Ve školní třídě by měli být ideálně dva učitelé, slyšící by měl používat mluvený jazyk, učitel se sluchovou vadou by pak měl komunikovat znakovým jazykem (Jabůrek, 1998).

Historie bilingválního přístupu se ve světě datuje od 80. let minulého století. Prvními státy s uzákoněním této metody byly Dánsko a Švédsko. U nás dochází k postupné změně až po Sametové revoluci (Jabůrek, 1998). Je však potřeba zmínit, že prvním pokusem o bilingvismus na našem území byla výuka Václava Frosta, který byl ředitelem Ústavu pro hluchoněmé v Praze v letech 1841-1865. Jak již bylo popsáno v kapitole o historii, Frost využíval ve výuce jak řeč, tak znakový jazyk (Krahulcová, 2014). Nicméně oficiální zařízení s bilingválním přístupem vzniká v Čechách mnohem později. V roce 1995 je založena Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené Pipan, první bilingvální mateřská škola u nás (Jabůrek, 1998). Později i některé základní a střední školy přešly z orální metody na bilingvální přístup.

Bilingvální přístup se dá rozdělit na dva modely, a to na model skandinávský a na model hamburský. Model skandinávský vznikl jako první a je charakteristický tím, že se děti nejprve naučily dobře znakový jazyk a postupem času začaly rozvíjet i jazyk mluvený. Oproti tomu hamburský model rozvíjí oba tyto jazyky současně (Jabůrek, 1998).

Totální komunikace

Totální komunikace by se dala definovat jako jakýkoliv způsob komunikace, kterému dítě rozumí. Neskrývá se pod tímto pojmem žádný konkrétní druh jazyka, ani žádný specifický komunikační přístup. Totální komunikací může být mluvený jazyk, znakový jazyk, ale také určitá gesta či dokonce obrázky. Každý člověk používá během komunikace gesta, mimiku apod., při totální komunikaci se je snaží zvýraznit a využít je k vzájemnému porozumění s dítětem. Principem této metody je snažit se pochopit individualitu dítěte a začít s ním komunikovat způsobem, který mu bude vyhovovat⁵.

Tato metoda se poprvé objevuje v 60. letech v USA a dalo by se říci, že se jedná spíše o filosofický směr, než o systém vzdělávání. Jak již bylo výše uvedeno, je opřena o svobodu dítěte ve volbě komunikačního kanálu. Totální komunikace by se měla používat od co nejranějšího věku dítěte (Krahulcová, 2014). U nás se jedná o nejrozšířenější způsob vzdělávání ve školách pro děti se sluchovým postižením (Hradilová, 2019).

3.3 Aktuální přehled škol pro osoby se sluchovým postižením v ČR

Školství prošlo po Sametové revoluci velkými změnami, které se dotkly i žáků se sluchovým postižením. Kategorizace na školy podle stupně sluchového postižení byla zrušena, byl přijat jednotný název škola pro sluchově postižené. Také se zvýšila snaha děti se sluchovým postižením integrovat do běžných základních škol. Veškeré změny jsou legislativně obsaženy v zákonu č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Krahulcová, 2014) a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci se sluchovým postižením mohou být v České republice vzděláváni buď v běžných základních školách či ve školách pro sluchově postižené⁶ (Komorná 2008).

Při základních školách pro sluchově postižené jsou zřizovány i speciálně pedagogická centra podle vyhlášky č. 197/2016 Sb, O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Speciálně pedagogická centra zajišťují depistáž dětí se sluchovým

⁵ zdroj: *Education of deaf children and young people: Centre of total communication*. Paris: UNESCO, 1987. Guides for special education, No.4. ISBN (brož.).

⁶ Jedná se o oficiální název, proto není použit vhodnější termín pro osoby se sluchovým postižením.

postižením, poskytují diagnostiku, poradenskou službu rodině, pomoc při výběru školy, zprostředkovávají kontakty na další odborníky v oblasti (lékař, klinický logoped apod.), informují o kompenzačních pomůckách a mnoho dalšího (Hádková, 2016).

Seznam škol pro sluchově postižené je seřazen podle vzdělávacích přístupů, kterými se samy školy prezentují. Je velmi časté, že v jedné budově se nachází jak mateřská škola, základní i střední škola.

Orální metoda:

- *Gymnázium, Střední odborná škola, Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27*

Jedná se o školu tradičně orální, bližší informace k ní jsou popsány ve výzkumné části této práce.

- *Mateřská škola a základní škola Ivančice, příspěvková organizace*

Škola pro žáky se sluchovým postižením byla založena na konci 19. století. Později se zde začali vzdělávat i žáci s vadou řeči, nyní se jedná o centrum pro děti a žáky s různými druhy postižení⁷.

Bilingvální přístup:

- *Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené Pipan*

Bilingvální mateřská škola Pipan je součástí Centra pro dětský sluch Tamtam, o. p. s. (středisko rané péče pro děti se sluchovým postižením). V této mateřské škole se hned po jejím zřízení začalo vzdělávat bilingválním přístupem, čímž byla v České republice vůbec prvním svého druhu⁸.

- *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova*

Tato škola je nejstarší školou pro sluchově postižené v České republice, vznikla v roce 1786 jakožto Ústav pro hluchoněmé. Momentálně výuka probíhá formou bilingválního přístupu, ve třídě by měl být slyšící učitel a asistent se sluchovým

⁷ *Mateřská škola a základní škola Ivančice, příspěvková organizace* [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://specskiva.cz/>

⁸ *Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené Pipan* [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://pipan.cz/>

postižením. Z informací uvedených na jejich webových stránkách vyplývá, že výuka probíhá buď v českém jazyce nebo v českém znakovém jazyce, a to podle potřeb žáků. Střední škola se dělí na Střední odbornou školu, Střední odborné učiliště a na Odborné učiliště. Střední odborná škola nabízí obor Hotelnictví a nástavbové studium je možné v oborech Gastronomie a Podnikání. Střední odborné učiliště má v nabídce obory Cukrář, Pekař, Kuchař – číšník, Čalouník, Malíř a lakýrník, Strojní mechanik. A učební obory v Odborném učilišti jsou Potravinářská výroba, Stravovací a ubytovací služby, Truhlářská a čalounická výroba, Malířské a natěračské práce, Šití oděvů⁹.

- *Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169*

Založení této školy sahá do roku 1916. Dříve zde probíhalo vzdělávání orální metodou, po Sametové revoluci přešla škola na bilingvální přístup. Nyní je škola určena i pro žáky s narušenou komunikační schopností. Ve třídách pro žáky s tímto druhem postižení probíhá výuka formou totální komunikace. Střední škola nabízí maturitní obor Asistent zubního technika¹⁰.

- *Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549*

V této škole probíhá vzdělávání dvěma přístupy. Žáci s těžkou sluchovou vadou jsou vzdělávání bilingválním přístupem. Žáci se středně těžkou sluchovou vadou a s kochleárním implantátem jsou vzdělávání orální metodou. Obory na střední škole jsou Pedagogika, Reprodukční grafik, Nábytkářská a dřevařská výroba, Podnikání, Truhlář, Umělecký truhlář a řezbář, Kuchař – číšník, Cukrář, Truhlářská a čalounická výroba, Stravovací a ubytovací služby, Potravinářská výroba. Zajímavé je, že v rámci tohoto zařízení je i Vyšší odborná škola s programem Tlumočnictví českého znakového jazyka¹¹.

⁹ *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova* [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/>

¹⁰ *Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169* [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://vymolova.cz/>

¹¹ *Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549* [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://neslhk.com/>

- *Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, příspěvková organizace*

Pedagogové z této školy vytvořili vlastní vzdělávací program, který je zaměřen na bilingvní přístup a je v něm obsažena jak logopedie, tak znakový jazyk (jako vyučovací předmět). Ve vyučování se používají různé komunikační systémy jako je znakový jazyk, mluvená řeč, prstová abeceda a odezírání¹². Na střední škole je možnost studovat Informační technologie, Aranžéra a Operátora skladování. Odborné učiliště pak nabízí Prodavačské práce.¹³

Totální komunikace:

- *Mateřská škola a základní škola Kyjov, Školní, příspěvková organizace*

Mateřská a základní škola v Kyjově je určena pro žáky se sluchovým postižením, s poruchami chování a pro žáky s poruchou autistického spektra¹⁴.

- *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4*

Toto zařízení je přímo řízené MŠMT a zároveň se jedná o fakultní školu UP Olomouc. Jsou zde vzdělávány děti se sluchovým postižením a s vadami řeči. Zajímavostí je, že žáci mohou využít vyšetření sluchu přímo v budově, škola vlastní audiometr a akustickou kabinu. Praktická škola dvouletá se zaměřuje na ruční práce a na přípravu pokrmů¹⁵.

- *Základní a Mateřská škola logopedická Liberec*

Ač název školy napovídá, že je škola určena pro žáky s vadami řeči, i zde jsou přijímáni žáci se sluchovým postižením¹⁶.

¹² *Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, příspěvková organizace* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://zsspbrno.cz/>

¹³ Gellnerka – střední škola. *Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, příspěvková organizace* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.ssbrno.cz/>

¹⁴ *Mateřská škola a základní škola Kyjov, Školní, příspěvková organizace* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://www.mszykyjov.cz/>

¹⁵ *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/>

¹⁶ *Základní a Mateřská škola logopedická Liberec* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.ssplbc.cz/>

- *ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava*¹⁷
Škola vznikla roku 1982 (Hrubý, 1999), jedná se tedy o nejmladší školu pro žáky se sluchovým postižením v České republice.
- *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň*
Provoz této školy byl zahájen až v roce 1973, nicméně již v roce 1912 vznikl v Plzni Ústav pro hluchoněmé děti při Soukromé škole obecné a měšťanské¹⁸.
- *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí*
V této škole je mimo jiné i tlumočnické centrum, které poskytuje kurzy znakového jazyka pro zaměstnance i studenty školy. Zajišťuje vyprávění pohádek dětem v mateřské škole v českém znakovém jazyce. Pomáhá škole při tvorbě slovníků znakového jazyka. Samozřejmostí je poskytování tlumočnických služeb ve vyučovacích hodinách, ale i při konzultacích mezi učitelem a žákem¹⁹. Na střední škole je možné studovat Počítačové systémy a aplikovanou elektrotechniku, Elektrikáře, Elektrotechnické a strojně montážní práce, Mechanika elektrotechnika, Zahradnické práce, Zahradníka a Zahradnictví²⁰.
- *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1*
Součástí této školy je i základní škola speciální pro žáky s těžkým mentálním postižením (případně s kombinovaným postižením). Dalším zajímavým objektem školy je pak dětský domov pro děti s nařízenou ústavní výchovou, který je určen pro osoby se zdravotním postižením (především se sluchovým, řečovým či kombinovaným postižením). Střední škola se dělí na odborné učiliště s oborem

¹⁷ *ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.deaf-ostrava.cz/>

¹⁸ *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://www.sluchpost-plzen.cz/>

¹⁹ *Základní škola. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://zs.val-mez.cz/>

²⁰ *Střední škola. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://ss.val-mez.cz/>

Sklenářské práce a na praktickou školu dvouletou s obory Učíme se pro život a Pomocné zahradnické práce²¹.

²¹ *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1* [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/>

4 Výzkumná část

Výzkumná část bakalářské práce se zabývá postojem studentů vzdělávaných pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce. Z historie víme, že právě orální metoda byla na našem území upřednostňována, ale znakový jazyk se zde i přesto vyvíjel.

Z toho vyplývá, že některé osoby se sluchovým postižením se musely potýkat s tím, že byly vzdělávány v jazyce, kterému nerozuměly, a kterému možná ani rozumět nechtěly. Znakový jazyk definuje komunitu Neslyšících, jsou na tento jazyk hrdí. Výzkumná část se tedy zaměřuje na to, jak jsou orální metoda a současně znakový jazyk vnímány lidmi se sluchovým postižením v dnešní době.

4.1 Popis výzkumu

Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru, který kvalitativně zkoumá zkušenosti participantů. Otázky k rozhovoru byly předem dané, nicméně tento typ rozhovoru umožňuje i určitou úpravu otázek podle aktuální situace (Hendl, 2005). Interview bývá vedeno s menším počtem lidí, ale do větší hloubky, proto umožňuje objevit méně zřejmé věci (Gavora, 2007). V tomto kvalitativním výzkumu byli vyzpovídáni tři studenti.

Prostředí

Místem výzkumu byla škola s názvem Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. Jedná se o jedinou školu v Praze, která vzdělává žáky a studenty se sluchovým postižením pomocí orální metody.

Historie této školy sahá až do roku 1945, kdy vznikla Všeobecná škola pro nedoslýchavé se sídlem v Libni. Rodiče však raději děti s nedoslýchavostí dávali do běžné školy, což způsobilo to, že se škola potýkala s malým počtem žáků. Proto vznikl návrh zákona, aby děti i s těmi nejmenšími vadami byly umisťovány do škol jim určených. Zákon byl schválen, škola už tedy netrpěla malým počtem žáků, ale zároveň to samozřejmě vedlo k segregaci dětí s jakýmkoliv typem postižení od intaktní společnosti (Hrubý, 1999).

V roce 1950 byla škola přestěhována do Ječné ulice do budovy bývalého kláštera sv. Anny, kde sídlí dodnes. V témže roce vznikla při škole mateřská škola pro nedoslýchavé. Později byl zřízen i internát. Jelikož byla škola určena pro děti s nedoslýchavostí, od samého začátku probíhala výuka orální metodou (Hrubý, 1999). Postupem času se začali přijímat i děti s těžším sluchovým postižením, vzdělávací přístup však zůstal stejný (Ječná, ©2014).

Objekt školy momentálně zajišťuje Mateřskou školu pro sluchově postižené, Základní školu pro sluchově postižené, Střední školu pro sluchově postižené (Gymnázium a Střední odbornou školu), školní jídelnu, internát, školní družinu a speciálně-poradenské centrum. Do školy jsou přijímány děti se sluchovou vadou, u kterých je předpoklad, že se rozvine mluvená řeč a také jsou zde přijímány děti s řečovým postižením. Jak již bylo řečeno, ve škole se vzdělává formou auditivně orální a k tomu je i přizpůsobena výuka. V mateřské škole probíhá individuální logopedická péče, na základní škole je pak skupinová logopedie formou předmětu Jazyk a řeč s možností využití další individuální logopedické péče. Střední škola se dělí na všeobecné gymnázium a na obor informační služby (Ječná, ©2014).

Popis participantů

Participantka č. 1 (P1) je studentka 4. ročníku gymnázia v Ječné²². Její sluchová vada je prelingvální, se ztrátou 98,9 % na obou uších, jedná se tedy o praktickou hluchotu. Sluchová vada je dána dědičně, rodiče, prarodiče i bratr mají sluchové postižení. Studentka používá digitální sluchadla. I když rodiče studovali v Ječné, studentka přišla do této školy až v 8. třídě. Předtím studovala na běžné základní škole, ale kvůli velkému kolektivu a neochotnému přístupu učitelů se rozhodla přejít právě do Ječné. Přestože dotazovaná pochází z rodiny, kde se sluchová vada nachází, se znakovým jazykem se seznámila až ve škole.

Participantka č. 2 (P2) je také studentka 4. ročníku gymnázia v Ječné. V rodině není žádná sluchová vada. Ve dvou letech došlo u dotazované ke ztrátě sluchu, doteď se neví, z jakého důvodu. Studentka nosí sluchadla, s jejichž pomocí se naučila mluvit a odezírat. Participantka chodila do běžné mateřské školy. V té době i navštěvovala logopedku, která

²² Ječná – zkratka pro zařízení Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27

rodičům doporučila, aby na základní školu začala chodit do Ječné. Tam tedy nyní pokračuje ve studiu na gymnáziu.

Participant č. 3 je student 3. ročníku gymnázia v Ječné. Dotazovaný se narodil se sluchovou vadou, podstoupil implantaci a nyní má na obou uších kochleárních implantát. Celá jeho rodina je slyšící. V předškolním věku navštěvoval běžnou mateřskou školu, v Ječné je od základní školy.

Schéma rozhovoru²³

Okruh č. 1 – úvod

- nástup v Ječné
- druh a míra sluchové vady
- kompenzační pomůcka
- sluchová vada v rodině

Okruh č. 2 – ČJ a ČZJ

- znalost českého znakového jazyka
- užití znakového jazyka (častěji ČZJ nebo ČJ, je ČZJ důležitý?)
- pozitiva a negativa ČJ a ČZJ

Okruh č. 3 – komunikace s rodinou a přáteli

- způsob komunikace s rodinou (i před nástupem do Ječné)
- způsob komunikace s přáteli
- přátelé slyšící či se sluchovou vadou

Okruh č. 4 – názor na školu

- osobní názor na orální metodu
- vzpomínky spojené s orální metodou

Okruh č. 5 – komunita Neslyšících

- člen komunity Neslyšících

²³ Konkrétní připravené otázky k rozhovorům se nachází v příloze č. 2.

- příjemnější pocit ve společnosti slyšících či Neslyšících

4.2 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaké postoje mají studenti, kteří jsou vzdělávání pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce. Výzkum probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru se třemi studenty.

Prvním dílčím cílem je zjistit, jak studenti nahlízejí na orální metodu. S tímto cílem souvisí také informace o tom, kdy s touto metodou přišli poprvé do styku a jaké vzpomínky ohledně této metody studenti mají.

Druhým dílčím cílem je definovat komunikační systém, který studenti preferují. Otázky k dosažení tohoto cíle byly směřovány na to, jak studenti ovládají český jazyk, a jak český znakový jazyk. Dále byli dotazováni, jakým způsobem komunikují mimo školu se svou rodinou a s přáteli.

Třetím dílčím cílem je zjistit, zda se dotazovaní cítí být členy komunity Neslyšících. K tomuto cíli se i váže to, zda navštěvují akce, kde se používá český znakový jazyk, zda sledují dění ohledně Neslyšících a jestli se cítí lépe ve společnosti slyšících či Neslyšících.

4.3 Interpretace výsledků

Před samotným rozhovorem byli studenti seznámeni s tématem bakalářské práce, obsahem rozhovoru a byl jim předložen informovaný souhlas, jehož vzor se nachází v příloze. Anonymita dotazovaných zůstala zachována, proto se v textu nenachází jejich jména.

Rozhovory byly nahrávány na digitální záznamník a poté byly převedeny do písemné podoby. Při interpretaci byl použit shrnující protokol. Hendl (2005) ve své publikaci popisuje, že shrnující protokol nezaznamenává celý rozhovor, ale umožňuje vynechat části, které jsou pro následnou analýzu dat nepotřebné. Podle metody v publikaci Skutíla (2011) byla data rozebrána na části, převedena do kódů a následně uspořádaná do kategorií.

Konečná interpretace výsledků je roztržena podle kategorií, které byly vytvořeny z analýzy dat. Ač se jedná o zletilé studenty, během rozhovorů si autorka práce s respondenty tykala,

s čímž předem souhlasili. Ve výsledcích výzkumu byly ponechány prvky hovorové češtiny, tak, jak byly autenticky řečeny.

V následující tabulce jsou znázorněny tři hlavní oblasti výzkumu (tři výzkumné otázky), které jsou totožné s dílčími cíli práce. Každá výzkumná otázka má svoji vlastní barvu, která byla použita při kódování rozhovorů. Barva ukazuje, k jaké otázce se daná část textu vztahuje. Během analýzy rozhovorů bylo vytvořeno 7 kategorií, které byly následně seřazeny k výzkumným otázkám.

VO1: Jak studenti nahlíží na orální metodu?	VO2: Jaký komunikační systém studenti preferují?	VO3: Cítí se dotazovaní být členy komunity Neslyšících?
<ul style="list-style-type: none"> vzpomínky na orální metodu názor na orální metodu 	<ul style="list-style-type: none"> komunikace s rodinou komunikace s přáteli srovnání ČJ a ČZJ 	<ul style="list-style-type: none"> člen Neslyšících výběr společnosti

Tabulka 2 (vytvořena autorkou)

Ukázka analýzy rozhovoru²⁴

T: Je něco špatného, co ti přinesla orální metoda?

P1: Na něco špatného spojeného s Ječnou si nevzpomínám, jen možná někteří učitelé by podle mě tady učit neměli, protože neumí jednat s neslyšícími, ale jsou to spíš ojedinělé případy.

T: Aha, zajímavé. Zpátky tedy ještě ke znakovému jazyku. Co si myslíš, že jsou jeho pozitiva a jaká má negativa?

P1: Snad jediná pozitivní věc na znakovce je to, že je to způsob dorozumět se se člověkem, který nic neslyší. Jinak vidím spíš negativa, lidé, co umí jenom znakovat, tak se pak těžko dorozumí s lidmi, co znakovat neumí a také se jim kvůli jiné gramatice češtiny čtou špatně texty.

²⁴ Kódování celého tohoto rozhovoru se nachází v příloze č. 3.

Úvod

První okruh rozhovorů (viz. Schéma rozhovoru v 4.1 Popis výzkumu) se zabýval základní charakteristikou dotazujících. Bylo zjišťováno, jakou mají sluchovou vadu, kdy začali chodit do Ječné a zda má někdo v rodině sluchovou vadu. Tento začátek rozhovoru vedl k vytvoření přehledu, který je popsán v kapitole 4.1. Popis výzkumu, konkrétně v podkapitole Popis participantů.

VO1: Jak studenti nahlíží na orální metodu?

Participantů tohoto výzkumu jsou studenti z Ječné, proto se jedna výzkumná otázka věnuje orální metodě. Jedním z cílů práce bylo zjistit, jak studenti na orální metodu nahlíží, jestli v ní vidí pouze přínos nebo jestli jim i přinesla nějaké negativní vzpomínky. P2 a P3 začali být vzdělávání pomocí orální metody od 1. třídy základní školy. P1 studovala do 8. třídy v běžné škole a pak přešla do Ječné, kde je nadále vzdělávána orální metodou.

Výzkumná otázka č. 1 (VO1) je tvořena dvěma kategoriemi, **vzpomínky na orální metodu (1)** a **názor na orální metodu (2)**. Co se první kategorie týče **(1)**, P2 a P3 uvedli, že nemají žádné špatné vzpomínky na orální metodu, vnímají ji jako velkou pomoc v rozvoji mluvené řeči. Pouze P1 uvedla, že někteří učitelé neumí jednat s lidmi se sluchovým postižením. P3 má obavy z budoucnosti, konkrétně ze změny prostředí, až školu vystuduje.

V názoru na orální metodu **(2)** se participantů (P1, P2, P3) shodli, že vidí v orální metodě velký přínos. P1 uvedla, že je v Ječné oproti běžné základní škole pomalejší tempo, méně žáků ve třídě a také většina učitelů je vyškolená, jak komunikovat s osobou se sluchovým postižením. P2 zmínila, že je ráda i za hodiny logopedie v rámci školy a za možnost používání logopedických zrcadel během běžné výuky. Všichni participantů (P1, P2, P3) uvedli, že přístup školy je zaměřen na rozvoj artikulace, a to hodnotí velmi kladně.

VO2: Jaký komunikační systém studenti preferují?

Tato výzkumná otázka **(VO2)** je nejrozsáhlejší, obsahuje celkem 4 kategorie. Jedná se o oblast zkoumající, zda student preferuje ke komunikaci český jazyk či český znakový jazyk. Z rozhovorů vyplynulo to, že všichni používají více český jazyk, a kromě P1 se se znakovým jazykem seznámili až v Ječné. Také všichni dotazovaní uvedli, že v budoucnu chtějí nadále komunikovat především českým jazykem.

První kategorií je **komunikace s rodinou (1)**. Všichni participanti (P1, P2, P3) komunikují s rodinou českým jazykem. Dokonce i P1, která má rodiče se sluchovým postižením. P1 a P2 se již dorozumívaly pomocí odezírání před nástupem do Ječné. P3 předtím pouze ukazoval, až díky logopedické péči a přístupem školy se naučil používat mluvenou češtinu.

Komunikace s přáteli (2) je velmi důležitá kategorie v této oblasti. Přátele si totiž vybíráme sami a je také na naší společné domluvě, jakým způsobem budeme vzájemně komunikovat. P1 uvedla, že má především kamarády, kteří mají podobnou sluchovou vadu jako ona (tedy jsou tzv. nedoslýchaví). Mají totiž problémy, které mohou společně řešit. Podobně je na tom P3, který zmiňuje, že většina jeho přátel nosí sluchadla či má stejně jako on kochleární implantát. P2 má kamarády intaktní či přátele se sluchovou vadou, kteří i přesto dokáží mluvit.

Kategorie **srovnání ČJ a ČZJ (3)** se věnuje tomu, jaký mají studenti názor na český znakový jazyk a český jazyk. Participanti subjektivně hodnotí pozitiva a negativa daných jazyků. Shodují se v tom, že znakový jazyk bohužel neovládá moc lidí a český jazyk je zase gramaticky velmi složitý. Velmi specifický názor na znakový jazyk má P1. Podotýká, že znakový jazyk byl užitečný v historii, kdy nebyly tak dobré kompenzační pomůcky. V dnešní době už takové využití podle ní nemá. P3 oproti tomu zastává názor, že je dobré znakový jazyk umět, protože je to jedna z dovedností, která se v životě může hodit. Pozitivum znakového jazyka je podle všech participantů (P1, P2, P3) to, že s ním jde komunikovat s osobou, která se nedokáže naučit používat mluvenou řeč. Oproti tomu na českém jazyce je pozitivní to, že jím komunikuje velké množství lidí.

VO3: Cítí se dotazovaní být členy komunity Neslyšících?

Jak již bylo popsáno v teoretické části, některé osoby se sluchovým postižením tvoří komunitu Neslyšících. Ta má svůj jazyk (pochoptelně je tím myšlen znakový jazyk), ale pojí se s ní i historie a určité zvyky.

Participanti tohoto výzkumu byli dotázáni, zda se cítí být **členy Neslyšících (1)**. Ani jeden neuvedl, že by se cítil být členem této komunity. Všichni participanti (P1, P2, P3) se zúčastnili pouze jedné akce, kde byl používán český znakový jazyk, a to Celostátních

sportovních her sluchově postižených žáků. Jak ale samy participanty přiznávají, byla zde i možnost komunikovat českým jazykem, kterou ve větší míře využily.

Poslední kategorií je **výběr společnosti (2)**. Tím je myšleno, zda se studenti cítí lépe ve společnosti intaktních lidí či ve společnosti Neslyšících. P3 uvedl, že se nejlépe cítí v intaktní společnosti, P1 a P2 odpověděly, že se nejlépe cítí s lidmi s podobnou sluchovou vadou jako mají ony, protože pak řeší stejné problémy.

Přepis rozhovorů podle výzkumných otázek

VO1: Jak studenti nahlíží na orální metodu?

P1: „Jsem ráda, že jsem začínala na normální základce a teprve až když jsem to přestala zvládat, tak mě rodiče přihlásili do Ječné. ... Líbí se mi postup, který je v Ječný, že hodiny probíhají mluvenou formou. Nutí to člověka poslouchat a musím opravdu využívat mluvenou řeč. Oproti běžný základce je v Ječný pomalejší tempo, méně žáků ve třídě a celkově většinou učitelé ví, jak se k nám chovat. ... Na něco špatného spojeného s Ječnou si nevzpomínám, jen možná někteří učitelé by podle mě tady učit neměli, protože neumí jednat s neslyšícími, ale jsou to spíš ojedinělé případy.“

P2: „Děkuju rodičům, že mě dali do Ječné. Mám velký problém s porozuměním textů, ale díky přístupu ve škole se to docela zlepšilo. Hodně mi pomohlo, že byla výuka pomalejší než v normální škole. Taky učitelé byli zvyklí mluvit na nás pomalu. ... V rámci školy máme i logopedii, tam se učíme líp odezírat a správně artikulovat. Ve všech třídách máme zrcadla, které používáme, když si potřebujeme vidět na pusu. Nenapadá mě nic, co by bylo na orální metodě špatného.“

P3: „Škola mě naučila rozmluvit se, číst a psát. V rámci školy máme i speciálně pedagogické centrum, tam rodičům pomohli sehnat mi dobrého logopeda, abych se zlepšil v řeči. ... Přijde mi dobře, že se ve škole neznakuje a že ve třídě není moc žáků, takže se učitelé mohou věnovat opravdu každému. ... Jediný, co mi nepřijde moc pozitivní, je to, že se bojím, co budu dělat, až dodělám tuhle školu. Jsem zvyklý na to, že lidi vědí, jak se mnou komunikovat.“

VO2: Jaký komunikační systém studenti preferují?

P1: „Ze znakového jazyka umím jen základy. I když mám rodiče neslyšící, používáme doma normálně češtinu. ... Díky logopedii jsem se naučila mluvit a odezírat. Začala jsem ale prý mluvit později než normální děti, trvalo mi, než jsem si zvykla na sluchadlo. ... Většina mých kamarádů jsou taky nedoslýchaví, mluví stejně jako já. Máme společné postižení, to nás hodně spojuje. Normálně se spolu venku bavíme, neznakujeme. Mám taky pár slyšících kamarádů, kteří moji sluchovou vadu respektují. ... Podle mě byl znakový jazyk užitečný, když lidé opravdu neslyšeli, teď už takový využití nemá. Dneska máme sluchadla a kochleární implantáty, tudíž dokážeme něco slyšet. I když to je samozřejmě dost individuální, jak komu daná pomůcka sedne. ... Znakový jazyk využívám minimálně, jen s těmi kamarády, kteří pouze znakují. ... Snad jediná pozitivní věc na znakovce je to, že je to způsob dorozumět se se člověkem, který nic neslyší. Jinak vidím spíš negativa, lidé, co umí jenom znakovat, tak se pak těžko dorozumí s lidmi, co znakovat neumí a také se jim kvůli jiné gramatice češtiny čtou špatně texty. ... Jednou se mi stalo, že jsem byla s kamarádem, který pouze znakuje, v obchodě a paní prodavačka po nás něco chtěla. Musel spoléhat na mě, že to vyřídím, beze mě by byl úplně bezmocný. ... Na mluvené češtině je pozitivních spoustu věcí, hlavně, že se člověk dobře dorozumí i s cizími lidmi. Jediné, co se mi nelíbí, je to, že čeština je hodně složitá, hlavně četba mi někdy dělá problém.“

P2: „Dorozumívám se hlavně normální mluvou, rodina znakový jazyk vůbec nezná. ... Přátele mám hlavně slyšící nebo neslyšící, kteří mluví. Znakovat vlastně moc neumím, jen nějaké základy. ... Znakový jazyk jsem se naučila od spolužačky v Ječné a umím pouze základy. Používám ho jen, když je pro někoho čeština obtížná. ... Přijde mi užitečné znakový jazyk umět, můžu se dorozumět s více lidmi. ... Znakový jazyk je skvělý v tom, když si chcete s kamarádem předat nějakou tajnou informaci, moc lidí totiž znakovat neumí. Ale přijde mi, že když člověk pouze znakuje, tak může přijít o hlas. A taky v budoucnu v hledání práce může nastat problém, když člověk spoléhá na to, že ostatní budou umět znakovat. ... Český jazyk má jedno velké plus a to, že ho používá hodně lidí. Mluvení v češtině je pro mě obtížné, ale myslím si, že je dobré ho trénovat, aby se člověk dorozuměl. Negativní na češtině jsou těžká slova, které mi nejdou vyslovovat a taky ta, která se špatně odezírají. Musím hodně číst a

snažit se mít velkou slovní zásobu, abych dokázala pochopit, co mi lidi říkají. ... V češtině mám velký problém s pády a skloňováním. ... Čeština je pro mě těžká sama o sobě.“

P3: *„Od mala jsem vedený k mluvené řeči, nemám v rodině nikoho, kdo by používal znakovku.²⁵Před nástupem do Ječného jsem jen ukazoval, až díky paní učitelce a logopedii jsem se naučil mluvit. ... Moji kamarádi mají většinou nějakou ztrátu sluchu, někdo nosí sluchadla, někdo má implantát. Mluvíme ale v pohodě, znakuji jen s těmi, kdo se jinak nedorozumí. ... Moc znakovat bohužel neumím, znakovku často nepoužívám. Ale přijde mi dobré ji umět alespoň trochu, nikdy nevíte, kdy se vám to může hodit. ... Znakový jazyk je podle mě dobrý jen tomu, kdo jinak nedokáže komunikovat. Já na něm vidím spíš negativní věci, málo lidí ho umí, nemůžete v něm šeptat a musíte se pořád na sebe koukat, když znakuje. ... Český jazyk беру jako můj mateřský jazyk, i když jsem ho začal používat až když jsem začal chodit na logopedii. Jediné, co mi na češtině vadí, je to, jak je složitá. Občas si říkám, že narodit se například v Anglii, tak bych se možná naučil mluvit dřív.“*

VO3: Cítí se dotazovaní být členy komunity Neslyšících?

P1: *„Nemám pocit, že jsem nějak zvlášť omezená, abych musela patřit do nějaké komunity. Jsem samozřejmě ráda, že mám kolem sebe kamarády, kteří jsou podobně sluchově postižení, ale to je tak všechno. ... Nejjednodušší se bavím s lidmi, kteří jsou taky nedoslýchaví, máme stejné problémy. ... Neúčastnila jsem se moc akcí, kde by se používala znakovka. Jen jsem například byla na sportovních hrách, ale tam se používá jak znakovka, tak mluvený jazyk, takže já jsem se prostě jen soustředila na odezírání.“*

P2: *„Nejsem v žádné skupině, ale rozdělila bych sluchově postižené na neslyšící a nedoslýchavé. Já se nejvíce bavím s nedoslýchavými, protože řešíme stejné věci, nosíme nějakou pomůcku a odezíráme. ... Necítím se moc přijímána Neslyšícími. Neumím totiž dobře znakový jazyk a taky moc nechápu, proč jsou na něj tak hrdý. Chápu, že je to jejich jazyk, ale zas umět alespoň trochu češtinu mi přijde moc důležitý. ... Jediná akce, kde jsem byla, a kde se znakovalo, byly sportovní hry. Těch jsem se zúčastnila v rámci školy, ale stejně tam byla i možnost odezírat, tak jsem spíš odezírala.“*

²⁵ znakovka = český znakový jazyk

P3: „Necítím se členem žádné takové skupiny, cítím se líp ve společnosti slyšících, protože znakovat moc dobře neumím. ... Dění okolo sluchově postižených moc nesleduji. ... Účastnil jsem se sportovních her, kde jsou žáci ze škol pro sluchově postižené. Tam se mohlo znakovat, ale já jsem stejně hlavně odezíral.“

4.4 Shrnutí výzkumu

Z rozhovorů vyplynulo to, že se respondenti naučili odezírat, a proto využívají ke komunikaci především český jazyk. Podle jejich názoru má nemalou zásluhu na tom, že teď používají mluvenou češtinu, přístup v Ječné, tedy orální metoda.

Orální metodu jako takovou student hodnotí velmi kladně. Pouze jedna participantka uvedla, že někteří učitelé nevědí, jak se chovat k lidem se sluchovým postižením.

Všichni participanti se základy znakového jazyka naučili v Ječné. Znakový jazyk je podle nich vhodný prostředek komunikace ve chvíli, kdy dotyčná osoba nedokáže používat český jazyk, ale pro ně samotné není příliš důležité ho dobře ovládat. Oproti českému jazyku ho totiž používá pouze malé množství lidí a v jejich okolí se komunikuje převážně českým jazykem. Zajímavý je názor jedné participantky, která uvedla, že znakový jazyk byl dobrý v minulosti, kdy neexistovaly tak dobré kompenzační pomůcky. V současnosti je ale podle ní nepotřebný a zastává názor, že v budoucnosti znakový jazyk zanikne.

Z výzkumu je patrné, že se jedná o studenty, kteří nejsou z komunity Neslyšících. Znakový jazyk pro ně představuje pouze možnost, jak se domluvit s někým, pro něhož je český jazyk příliš obtížný. Jsou rádi, že ovládají základy znakového jazyka, ale necítí hrdost, že znakový jazyk používají.

Celkově z rozhovorů vyplývá, že orální metoda lépe začleňuje osoby se sluchovým postižením do společnosti, mají pak menší problém domluvit se i v neznámém prostředí. Nicméně není vhodná pro každého a všichni participanti se shodují v tom, že i oni samotní mají problém s gramatikou českého jazyka.

Hlavní cíl práce, tedy zjistit, jaké postoje mají studenti, kteří jsou vzděláváni pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce, lze považovat za splněný. Komunikaci ve znakovém jazyce nepovažují participanti za zcela důležitou, komunikují především českým

jazykem. Ale zároveň se dotazovaní shodují, že je dobré umět alespoň základy znakového jazyka.

Závěr

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké postoje mají studenti, kteří jsou vzděláváni pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce. Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní komunikují především českým jazykem. Český znakový jazyk považují za potřebný jen v případě, kdy je nutné dorozumět se s člověkem, který jiným způsobem nekomunikuje. Nicméně považují za praktické umět komunikovat oběma jazyky.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jak studenti nahlíží na orální metodu. Participanti uvedli, že jsou rádi na škole, kde se vzdělává pomocí této metody. Oceňují menší kolektiv studentů, správný přístup učitelů i přítomnost logopedických zrcadel ve třídách.

Druhým dílčím cílem bylo definovat komunikační systém, který studenti preferují. Participanti totožně uvedli, že komunikují především českým jazykem, ale ovládají i základy znakového jazyka. V rodině i s většinou přátel probíhá komunikace formou mluvené češtiny, avšak mají i přátele, se kterými používají znakový jazyk.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda se dotazovaní cítí být členy komunity Neslyšících. Všichni participanti uvedli, že se necítí být členem této komunity. S tím také pravděpodobně souvisí to, že pro ně není znakový jazyk zcela důležitý a nepovažují ho za svůj mateřský jazyk.

Všechny cíle práce je možné považovat za splněné, nicméně výsledek výzkumu nelze zcela zobecňovat, jelikož byl proveden na malém vzorku participantů.

Význam této práce je pro speciální pedagogiku především v tom, že potvrzuje konflikt mezi komunikací v českém a v českém znakovém jazyce. Orální metoda nabízí lepší začlenění do společnosti, ale zase může pro někoho znamenat ohrožení komunikace v mateřském jazyce (myšleno ve znakovém jazyce). Historie péče a vzdělávání osob se sluchovým postižením je typická tím, že se střídají názory na to, jaký přístup je správný a jaký druh komunikace je nejvhodnější. V současnosti se už naštěstí může rozhodnout každý sám, jak bude vzděláván a jakým způsobem bude komunikovat se svým okolím.

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použitých publikací

Education of deaf children and young people: Centre of total communication. Paris: UNESCO, 1987. Guides for special education, No.4. ISBN (brož.).

GAVORA, Peter. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. 229 s. ISBN 9788022323178.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.

HRADILOVÁ, Tereza. *Komunikace neslyšících* [přednáška]. Praha: Pedf UK, 26.02.2019.

HRADILOVÁ, Tereza. *Vzdělávací přístupy* [přednáška]. Praha: Pedf UK, 05.03.2019.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

HUDÁKOVÁ, Andrea a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. Terminologická džungle. *Ve světě sluchového postižení: Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005, 11–14. ISBN 80-86792-27-7.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

MACUROVÁ, Alena. *Poznáváme český znakový jazyk I. Speciální pedagogika*, č. 2, s. 69-75, 2001. ISSN 1211-2720

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0262-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRNADOVÁ, Věra. *Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením. Gong*, č.7-8, 2007. ISSN 0323-0732

STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Česko, 1998.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících I: hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova., 1998. ISBN 80-85899-45-0.

STRNADOVÁ, Věra. *Úvod do surdopedie: studijní texty pro distanční a kombinované studium*. Liberec: Technická univerzita v Liberci., 2002. ISBN 80-7083-564-8.

Seznam internetových zdrojů

Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené Pipan [online]. [cit. 2020-03-22].

Dostupné z: <https://pipan.cz/>

Deafness and hearing loss. *World Health Organization* [online]. ©2019 [cit. 2020-02-18].

Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Gellnerka – střední škola. *Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, příspěvková organizace* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.ssbrno.cz/>

Grades of hearing impairment. *World Health Organization* [online]. ©2019 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. [online]. ©2014. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <http://www.jecna27.cz/>

Mateřská škola a základní škola Ivančice, příspěvková organizace [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://specskiva.cz/>

Mateřská škola a základní škola Kyjov, Školní, příspěvková organizace [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://www.mszyjov.cz/>

Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, příspěvková organizace [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://zsspbbrno.cz/>

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1 [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/>

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/>

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169 [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://vymolova.cz/>

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4 [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/>

Střední škola. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://ss.val-mez.cz/>

Vyšší odborní škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549 [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://neslhk.com/>

Základní a Mateřská škola logopedická Liberec [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.ssplbc.cz/>

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://www.sluchpost-plzen.cz/>

Základní škola. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://zs.val-mez.cz/>

Zákon č. 155/1998 Sb., O znakové řeči [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-0>

Zákon č. 384/2008 Sb., O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>

ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.deaf-ostrava.cz/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu	53
Příloha 2 – Seznam připravených otázek k rozhovorům	54
Příloha 3 – Přepis rozhovoru s kódováním.....	55

Seznam tabulek

Tabulka 1 – stupeň postižení (vytvořena autorkou)	10
Tabulka 2 (vytvořena autorkou)	39

**Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro
bakalářskou práci**

název práce: Postoje studentů se sluchovým postižením vzdělávaných pomocí orální metody ke komunikaci ve znakovém jazyce

držitelka souhlasu: Natálie Vopavová, Úsilné 182, České Budějovice

email: natalie.vopavova@seznam.cz

předmět a provedení:

Výzkum je zaměřen na studenty se sluchovým postižením, kteří jsou vzděláváni pomocí orální metody. Hlavním cílem je zjistit, jaký mají dotazovaní postoj ke komunikaci ve znakovém jazyce. Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na katedře Speciální pedagogiky, PedF UK v Praze.

Výzkum bude veden formou rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Natálii Vopavové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména nebudou zmíněna jména osob. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Natálie Vopavová uchovávat u sebe. V textu práce nebude tento informovaný souhlas uveden, pouze bude v příloze připojen vzor dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

Prohlášení:

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a zároveň mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha 2 – Seznam připravených otázek k rozhovorům

- Jaký máš druh a míru sluchové vady?
- Jedná se prelingvální nebo postlingvální vadu?
- Nosíš nějakou kompenzační pomůcku?
- Má ještě někdo další v tvé rodině sluchovou vadu?
- Máš pocit, že umíš dobře znakový jazyk?
- Přijde ti znakový jazyk důležitý? Jak často ho používáš a kde (jestli doma, ve škole...)?
- Máš kamarády slyšící či se sluchovým postižením?
- Jak komunikuješ s rodinou?
- Jaký je tvůj pohled na orální metodu a na tuto školu?
- Jsi rád/a, že tě rodiče dali právě na tuto školu?
- Co dobrého a co naopak špatného ti přinesla orální metoda?
- Máš nějaké špatné vzpomínky spojené s orální metodou?
- Co si osobně myslíš o znakovém jazyce a o českém jazyce? Jaká jsou jejich pozitiva a negativa?
- Cítíš se být členem komunity Neslyšících? Pokud ano, cítíš se být komunitou přijímán/a?
- Účastnil/a jsi se nějaké akce, kde byl hlavním jazykem český znakový jazyk?
- Cítíš se lépe ve společnosti slyšících či Neslyšících?

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s kódováním

„T: Ahoj, začala bych takovým úvodem. Zajímalo by mě, do jaké třídy chodíš, jakou máš sluchovou vadu a co používáš za kompenzační pomůcku.

P1: Takže, chodím do 4. ročníku gymnázia, nejprve jsem chodila do běžné školy a sem jsem přišla až v 8. třídě. Mám prelingvální vadu, neslyším na 98,9% na obou uších a používám digitální sluchadla.

T: A v tvé rodině má ještě někdo další sluchovou vadu?

P1: Ano, mám to daný dědičně, prarodiče, rodiče i bratr mají taky sluchové postižení.

T: Dobře, děkuji. Tak teď k té komunikaci ve znakovém jazyce. Máš pocit, že ho umíš dobře?

P1: Ne, **ze znakového jazyka** umím jen základy. I když mám **rodiče** neslyšící, používáme doma normálně **češtinu**.

T: A přijde ti tedy znakový jazyk důležitý?

P1: Podle mě byl **znakový jazyk** užitečný, když lidé opravdu neslyšeli, teď už takový využití nemá. Dneska máme sluchadla a kochleární implantáty, tudíž dokážeme něco **slyšet**. I když to je samozřejmě dost individuální, jak komu daná pomůcka sedne.

T: A jak často a kde tedy znakový jazyk používáš?

P1: Využívám ho minimálně, jen s těmi kamarády, kteří pouze **znakují**.

T: Dobře a máš tedy kamarády spíše slyšící, či s nějakou sluchovou vadou?

P1: Většina mých **kamarádů** jsou taky nedoslýchaví, mluví stejně jako já. Máme společné postižení, to nás hodně spojuje. Normálně se spolu venku bavíme, **neznakujeme**. Ale mám taky pár slyšících **kamarádů**, kteří moji sluchovou vadu respektují.

T: Děkuji, ještě mě ke komunikaci napadá, jak vzpomínáš na proces učení se mluvit?

P1: No hlavně díky logopedii jsem se naučila **mluvit a odezírat**. Začala jsem ale prý **mluvit** později než normální děti, trvalo mi, než jsem si zvykla na sluchadlo.

T: Díky. Teď přejdeme k orální metodě. Jak zpětně hodnotíš běžnou základní školu a přesun do Ječné?

P1: Jsem ráda, že jsem začínala na **normální základce** a teprve až když jsem to přestala zvládat, tak mě rodiče přihlásili sem, jako myslím tím **do Ječné**.

T: A co ti teda přineslo studium v Ječné?

P1: Líbí se mi postup, který tu **v Ječný** je, že hodiny probíhají **mluvenou formou**. Nutí to člověka poslouchat a musím opravdu využívat **mluvenou řeč**. Oproti běžný základce je v Ječný **pomalejší tempo**, **méně žáků ve třídě** a celkově většinou **učitelé ví**, jak se k nám chovat.

T: Je něco špatného, co ti přinesla orální metoda?

P1: Na něco špatnýho spojeného **s Ječnou si nevzpomínám**, jen možná někteří učitelé by podle mě tady učit neměli, protože neumí jednat s neslyšícími, ale jsou to spíš ojedinělé případy.

T: Aha, zajímavé. Zpátky tedy ještě ke znakovému jazyku. Co si myslíš, že jsou jeho pozitiva a jaká má negativa?

P1: Snad jediná pozitivní věc na znakovce je to, že je to **způsob dorozumět se** se člověkem, který nic neslyší. Jinak vidím spíš negativa, lidé, co umí jenom znakovat, tak se pak těžko **dorozumí** s lidmi, co znakovat neumí a také se jim kvůli jiné gramatice češtiny čtou špatné texty.

T: K té negativní stránce, máš s tím nějakou osobní zkušenost, že bys viděla, že má někdo s českým jazykem v tvém okolí problém?

P1: Jednou se mi stalo, že jsem byla s kamarádem, který **pouze znakuje**, v obchodě a paní prodavačka po nás něco chtěla. Musel spoléhat na mě, že to vyřídím, beze mě by byl úplně bezmocný.

T: Chápu, to muselo být nepříjemné pro vás pro oba. No a u českého jazyka tě nějaké pozitivní a negativní věci napadají?

P1: **Na mluvené češtině** je pozitivních spoustu věcí, hlavně, že se člověk dobře **dorozumí** i s cizími lidmi. Jediné, co se mi nelíbí, je to, že čeština je hodně složitá, hlavně četba mi někdy dělá problém.

T: Díky. Poslední otázky se týkají komunity Neslyšících. Cítíš se být členem téhle komunity?

P1: Nemám pocit, že jsem nějak zvlášť omezená, abych musela patřit do nějaké komunity. Jsem samozřejmě ráda, že mám kolem sebe kamarády, kteří jsou podobně sluchově postižení, ale to je tak všechno.

T: A cítíš se tedy lépe ve společnosti slyšících či Neslyšících?

P1: Nejradši se bavím s lidmi, kteří jsou taky nedoslýchavý, máme stejné problémy.

T: Jasný. A ještě poslední otázka, zapomněla jsem se zeptat, byla jsi na nějaké akci, kde se používal český znakový jazyk?

P1: Ne, nezúčastnila jsem se moc akcí, kde by se používala znakovka. Jen jsem například byla na sportovních hrách, ale tam se používá jak znakovka, tak mluvený jazyk, takže já jsem se prostě jen soustředila na odezírání.

T: Dobře, děkuji. Tak takhle to bude za mě všechno.“